

# Die Ausbildung von Heil- und Sonderpädagogen in der Schweiz

Bestandesaufnahme – Probleme – Perspektiven

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät I  
der  
Universität Zürich

vorgelegt von  
**Hans Studer**  
von Emmen / LU

Angenommen auf Antrag von  
Herrn Prof. Dr. K. Widmer

1980

Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik  
Luzern 1979



# Die Ausbildung von Heil- und Sonderpädagogen in der Schweiz

Bestandesaufnahme – Probleme – Perspektiven

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät I  
der  
Universität Zürich

vorgelegt von  
**Hans Studer**

von Emmen / LU

Angenommen auf Antrag von  
Herrn Prof. Dr. K. Widmer

Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik  
Luzern 1979

T e i l d r u c k

Die vollständige Arbeit erscheint 1979

im Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik 6003 Luzern



# Inhaltsverzeichnis

|           |                                                                                                               |    |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|           | Vorwort                                                                                                       | 9  |
| <u>1.</u> | <u>Einleitung</u>                                                                                             | 11 |
| 1.1       | Beweggründe und Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit                                                         | 11 |
| 1.2       | Zielsetzung der Arbeit                                                                                        | 13 |
| 1.2.1     | Strukturierung des Problemfeldes                                                                              | 13 |
| 1.2.2     | Herausarbeitung kommunizierbarer Problemstellungen                                                            | 14 |
| 1.2.3     | Erarbeitung von Zielvorstellungen der strukturellen und inhaltlichen Gestaltung der Sonderpädagogenausbildung | 14 |
| <u>2.</u> | <u>Begriffsklärung</u>                                                                                        | 15 |
| 2.1       | Heilpädagogik - Sonderpädagogik                                                                               | 15 |
| 2.2       | Der Sonderpädagoge                                                                                            | 21 |
| 2.2.1     | Der theoretische Bezugsrahmen der Ausbildung                                                                  | 22 |
| 2.2.2     | Tätigkeitsbereiche des Sonderpädagogen                                                                        | 23 |
| 2.2.2.1   | Lebensstufe der Bezugspopulation                                                                              | 23 |
| 2.2.2.2   | Formen der Beeinträchtigung des Erziehungsverhältnisses                                                       | 24 |
| 2.2.2.3   | Institutionelle Formen sonderpädagogischer Arbeit                                                             | 25 |
| 2.2.2.4   | Funktionen des Sonderpädagogen                                                                                | 25 |
| 2.2.3     | Institutioneller Rahmen und Abschlussniveau der Ausbildung                                                    | 26 |
| 2.2.4     | Der Sonderpädagoge in Abgrenzung zu andern Fachkräften in der Arbeit mit Behinderten                          | 27 |
| 2.3       | Ausbildung - Weiterbildung - Fortbildung                                                                      | 29 |

|         |                                                                       |    |
|---------|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 3.      | <u>Bestandesaufnahme der Sonderpädagogenausbildung in der Schweiz</u> | 31 |
| 3.1     | Methodisches Vorgehen                                                 | 31 |
| 3.1.1   | Abgrenzung des Gegenstandsbereichs                                    | 32 |
| 3.1.2   | Auswahl der Daten                                                     | 33 |
| 3.1.3   | Durchführung der Bestandesaufnahme                                    | 34 |
| 3.1.4   | Aussagekraft der Daten                                                | 34 |
| 3.2     | Der institutionelle Rahmen der Ausbildung                             | 35 |
| 3.2.1   | Ausbildungsinstitute                                                  | 36 |
| 3.2.1.1 | Selbständige Ausbildungsinstitute                                     | 36 |
| 3.2.1.2 | Universitäre Ausbildungsinstitute                                     | 39 |
| 3.2.2   | Ausbildungskurse                                                      | 47 |
| 3.3     | Struktur der sonderpädagogischen Ausbildungsgänge                     | 52 |
| 3.3.1   | Zielsetzungen und formale Abschlussmöglichkeiten                      | 53 |
| 3.3.1.1 | Ausbildung von Sonderpädagogen auf Lizentiatsstufe                    | 54 |
| 3.3.1.2 | Ausbildung von Sonderpädagogen auf Diplomstufe                        | 55 |
| 3.3.2   | Zeitliche Strukturierung, Dauer und Evaluation der Ausbildung         | 60 |
| 3.3.2.1 | Ausbildung von Sonderpädagogen auf Lizentiatsstufe                    | 60 |
| 3.3.2.2 | Ausbildung von Sonderpädagogen auf Diplomstufe                        | 61 |
| 3.3.3   | Inhaltliche Strukturierung der Ausbildungsgänge                       | 69 |
| 3.3.3.1 | Ausbildung von Sonderpädagogen auf Lizentiatsstufe                    | 70 |
| 3.3.3.2 | Ausbildung von Sonderpädagogen auf Diplomstufe                        | 70 |
| 3.4     | Quantitative Aspekte der Ausbildungssituation                         | 76 |
| 3.4.1   | Studentenzahlen                                                       | 76 |
| 3.4.1.1 | Gesamtzahl der Studenten und Verteilung pro Ausbildungsinstitution    | 76 |
| 3.4.1.2 | Abschlussniveau                                                       | 78 |
| 3.4.1.3 | Relation: männliche und weibliche Studenten                           | 78 |
| 3.4.1.4 | Schulische Vorbildung der Studenten                                   | 79 |
| 3.4.2   | Dozenten                                                              | 79 |
| 3.4.3   | Ausbildungskapazitäten                                                | 79 |

|       |                                                                                                          |     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.    | <u>Theoretische Ansätze einer Analyse der sonderpädagogischen Arbeit und ihrer Institutionalisierung</u> | 81  |
| 4.1   | Sonderpädagogische Probleme im Kontext der Sozialisations- und Bildungsforschung                         | 82  |
| 4.2   | Dimensionen einer sonderpädagogischen Theoriebildung                                                     | 85  |
| 4.2.1 | Die individualtheoretische Dimension                                                                     | 87  |
| 4.2.2 | Die interaktionstheoretische Dimension                                                                   | 89  |
| 4.2.3 | Die organisationstheoretische Dimension                                                                  | 93  |
| 4.2.4 | Die gesellschaftstheoretische Dimension                                                                  | 100 |
| 4.3   | Sonderpädagogische Theoriebildung und sonderpädagogische Praxis                                          | 108 |
| 5.    | <u>Zielvorstellungen einer anzustrebenden Sonderpädagogenausbildung</u>                                  | 111 |
| 5.1   | Zur Bedeutung der Zielreflexion und Zielfindung                                                          | 111 |
| 5.2   | Neuere Arbeiten zur Ermittlung von Zielvorstellungen in der Sonderpädagogenausbildung                    | 112 |
| 5.3   | Bezugsrahmen für die Erarbeitung von Zielvorstellungen im Bereich der Sonderpädagogenausbildung          | 115 |
| 5.3.1 | Das berufsfeldbezogene Anforderungssystem                                                                | 115 |
| 5.3.2 | Das wissenschaftliche Anforderungssystem                                                                 | 118 |
| 5.3.3 | Das gesellschaftliche Anforderungssystem                                                                 | 122 |
| 5.3.4 | Kompetenzen als Angelpunkt zwischen Anforderungssystemen und Gestaltung der Ausbildung                   | 125 |
| 5.4   | Aktuelle Leitideen und Tendenzen in der Sonderpädagogik                                                  | 129 |
| 5.4.1 | Zur Problematik des internationalen Vergleichs                                                           | 130 |
| 5.4.2 | Integration der Behinderten                                                                              | 131 |
| 5.4.3 | Ausweitung der Sonderpädagogik                                                                           | 137 |
| 5.5   | Die Professionalisierung sonderpädagogischer Tätigkeiten                                                 | 142 |
| 5.5.1 | Zu den Begriffen Profession und Professionalisierung                                                     | 143 |
| 5.5.2 | Spezifische Professionalisierungsprobleme des Sonderpädagogen                                            | 147 |
| 5.5.3 | Professionalisierung als Kompetenzerweiterung                                                            | 152 |

|       |                                                                                |     |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.    | Zielvorstellungen konfrontiert mit der heutigen<br><u>Ausbildungssituation</u> | 155 |
| 6.1   | Elemente einer Ausbildungsreform                                               | 155 |
| 6.1.1 | Zum institutionellen Rahmen der Ausbildung                                     | 155 |
| 6.1.2 | Zielsetzungen/Ausbildungsbereiche                                              | 158 |
| 6.1.3 | Inhaltliche Strukturierung der Ausbildung                                      | 161 |
| 6.1.4 | Zeitliche Strukturierung, Dauer und Evaluation<br>der Ausbildung               | 164 |
| 7.    | <u>Rückblick und Ausblick</u>                                                  | 169 |
|       | Literaturverzeichnis                                                           | 171 |

## 6. Zielvorstellungen konfrontiert mit der heutigen Ausbildungssituation

Im Kapitel 3 wurde durch die Darstellung des institutionellen Rahmens der Ausbildung, der Struktur einzelner Ausbildungsgänge und verschiedener quantitativer Aspekte ein Ueberblick über den heutigen Stand der Sonderpädagogenausbildung in der Schweiz gegeben. Dabei wurde zunächst auf eine Wertung des Dargestellten verzichtet, Hinweise auf Widersprüche und Mängel wurden noch keine gemacht. Eine wertende Charakterisierung der Ausbildungssituation soll nun erfolgen, nachdem in den Kapiteln 4 und 5 Kriterien für eine anzustrebende Sonderpädagogenausbildung entwickelt wurden.

### 6.1 ELEMENTE EINER AUSBILDUNGSREFORM

Der Ablauf der folgenden Ueberlegungen orientiert sich an der Struktur des Kapitels 3; es folgen also der Reihe nach Gedanken zum institutionellen Rahmen der Ausbildung, zu den Zielsetzungen und Ausbildungsbereichen, zur zeitlichen Strukturierung, Dauer und Evaluation der Ausbildung sowie zur inhaltlichen Strukturierung der Ausbildungsgänge.

#### 6.1.1 Zum institutionellen Rahmen der Ausbildung

Eine Reihe von Forderungen die im Verlaufe der bisherigen Ueberlegungen an eine anzustrebende Sonderpädagogenausbildung gestellt wurden, sind in ihrer Realisierung mehr oder weniger direkt vom institutionellen Rahmen der Ausbildung abhängig.

Als wesentliche Voraussetzung für eine die Integrationsbereitschaft und Integrationsfähigkeit fördernde Sonderpädagogenausbildung wurde ihr Eingebettetsein in weitere Ausbildungs- bzw. Studienzusammenhänge aufgezeigt. Ebenso erschwert strukturelle Isolation die für die Verwirklichung effektiver Rehabilitationskonzepte notwendige Entwicklung professioneller Kooperationsformen, die während der Ausbildungszeit handelnd erworben werden sollten. Wie steht es also mit den entsprechenden Voraussetzungen in der Schweiz? Dominierend sind isolierte, selbständige Ausbildungsinstitute oder Kurse. 10 der insgesamt 17 Ausbildungsinstitutionen mit insgesamt ca. 60% der Sonderpädagogikstudenten sind weder räumlich noch organisatorisch in weitere Ausbildungszusammenhänge integriert. Sieht man zudem von den beiden an Lehrerseminarien angeschlossenen und den zwar formal in eine Universität integrierten, in der Realität jedoch isoliert durchstrukturierten Ausbildungen ab, so bleiben lediglich 3 Institutionen übrig, in denen die Studenten tatsächlich die Möglichkeit zur Kooperation mit Angehörigen anderer Fachbereiche haben. Zusätzlich fällt neben der Abgeschlossenheit gegenüber Aussenkontakten auch die Kleinheit der einzelnen Institutionen erschwerend ins Gewicht. Ausser an den Instituten der Universitäten Basel, Genf und Zürich, sowie am HPS Zürich werden alle Ausbildungsgänge in Form einer einzigen, allenfalls zweier, zeitliche verschobener Klassen geführt, sodass Kooperationsmöglichkeiten auf den Raum einer einzigen, in der Regel ziemlich homogenen Gruppe beschränkt bleiben.

Stark vom institutionellen Rahmen der Ausbildung abhängig ist auch die Verwirklichung der Forderung nach der Integration von Fragen der Forschung auf allen Ebenen der Ausbildung und des Einbezugs aller Sonderpädagogen in den Prozess wissenschaftlichen Handelns. Ohne Integration in, oder doch zumindest Kooperation mit einer Universität ist diese Forderung schwer zu realisieren. Selbstverständlich müssen bei der Frage nach universitärer oder ausseruniversitärer Sonderpädagogenausbildung noch weitere Gesichtspunkte als nur gerade die Forschungsbezogenheit berücksichtigt werden. So besteht bei der Ansiedlung der Ausbildung an der Universität die Gefahr der Vernachlässigung berufsfeldbezogener Zielsetzungen, eine Gefahr die auch bei der Frage nach der universitären Lehrerausbildung diskutiert wird (z.B. LATTMANN 1977). Die Gefahr besteht jedoch für die Sonderpädagogenausbildung insofern nicht im glei-

chen Mass, als es sich bei den in Frage kommenden Wissenschaften um handlungsorientierte Disziplinen handelt, und sich somit nicht unter dem Etikett der Fachdidaktik eine rein fachwissenschaftliche Ausbildung etablieren könnte. Angesichts der im Kapitel 5.5.3 erwähnten erforderlichen vielschichtigen Handlungskompetenz hat wahrscheinlich die von LUHMANN/SCHORR(1976,S.255) bezüglich der Lehrerbildung gemachte Feststellung auch für die Sonderpädagogenausbildung Geltung:"Vorab ist klar, dass eine solche Ausbildung, da sie das Moment kognitiver Rationalität sichzustellen hat, im Hochschulzusammenhang zu erfolgen hat. Dies gilt nicht zuletzt deshalb, weil der wissenschaftliche Einzugsbereich relevanter Erkenntnisse bei allen Professionen ... eine Mehrheit von Disziplinen involviert."

Ein weiterer strukturell bedingter Schwachpunkt der gegenwärtigen Ausbildung bezieht sich auf den Lehrkörper, vor allem auf jenen der 10 unabhängig von einem Institut durchgeführten Ausbildungskurse. Die Bestandsaufnahme hat gezeigt, dass das Hauptgewicht der Ausbildung bei diesen Kursen auf einer grossen Zahl verschiedener Lehrbeauftragter liegt. An lediglich 2 der insgesamt 10 Kurse existiert die Stelle eines vollamtlichen Kursleiters/Ausbildners. Daran muss die aus dem wissenschaftlichen Anforderungssystem abgeleitete Forderung scheitern, wonach die theoretischen Beiträge der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen durch die Basiswissenschaft Sonderpädagogik ausgewählt und in ein sonderpädagogisches Curriculum integriert werden sollten. Durch den fast ausschliesslichen Zuzug von nebenamtlichen Dozenten, die sich aufgrund ihrer Haupttätigkeit oft nur am Rand mit Sonderpädagogik und mit Fragen der Ausbildung beschäftigen, kann die notwendige "(Sonder-)Pädagogisierung" der von ihnen vertretenen Disziplinen nicht geleistet werden. Da bei einer so organisierten Ausbildung auch die gegenseitige Abstimmung des Ausbildungsstoffes zwischen den einzelnen Dozenten erschwert ist, ergibt sich für den Studenten nicht nur die Aufgabe, Theorieelemente selbständig in sonderpädagogisches Handeln umzusetzen, er muss diese aus verschiedenen Wissenschaften stammenden Beiträge auch selbständig zu einem sinnvollen Ganzen verknüpfen.

Stark strukturell bedingt ist ein weiteres Merkmal der gegenwärtigen Ausbildung, das man als zu einseitige "Abnehmerorientiertheit" be-

zeichnen könnte. Die direkte Ausrichtung der Ausbildung auf den Unterricht an ganz bestimmten Sonderklassen bietet zweifellos gewisse Vorteile. Die Ausbildung kann auf eng umgrenzte Tätigkeitsbereiche konzentriert werden, sie kann dadurch kurz und damit auch kostensparend gestaltet werden. In solch eng begrenzten Ausbildungen, insbesondere wenn sie direkt von einer Erziehungsdirektion oder einem Sonderschulinspektorat, also vom "Abnehmer" getragen sind, kann ein wesentliches Moment jeder Ausbildung und insbesondere der Sonderpädagogenausbildung im jetzigen Zeitpunkt, nämlich das Moment der Innovation, nur schwer zum Tragen kommen. Dies betrifft nicht nur den Aspekt des wissenschaftlichen und des gesellschaftlichen Anforderungssystems, die zu kurz kommen oder ganz ausgeklammert werden. Eine ausschliesslich schultypenspezifische Ausbildung wird auch keine zur gegenwärtigen Praxis alternative Qualifikationen aufbauen, wie beispielsweise Qualifikationen zur Förderung Lernbehinderter in verschiedenen Institutionen auch ausserhalb der Hilfsklassen.

#### 6.1.2 Zielsetzungen / Ausbildungsbereiche

Ausgangspunkt zur Verdeutlichung der hauptsächlichsten Reformprobleme in diesem Bereich bildet die im Kapitel 5.4.3 verwendete Funktions-Bereichs-Matrix. Nachdem dort einerseits jene Funktions-Bereichs-Kombinationen markiert wurden, in denen Sonderpädagogen heute tätig sind (= waagrechte Schraffierung), sowie jene, die innerhalb eines optimalen Versorgungssystems von Sonderpädagogen zusätzlich abgedeckt werden müssten (= schräge Schraffierung), geht die Abbildung 15 einen Schritt weiter. Die Gesamtheit der tatsächlichen und wünschenswerten Tätigkeitsfelder wird hier mit der heutigen Ausbildungssituation konfrontiert, indem zusätzlich jene Felder bezeichnet werden, für die heute in der Regel ausgebildet wird (= senkrechte Schraffierung). Da je nach Behinderungsform und je nach Ausbildungsinstitution ein unterschiedlich breites Spektrum an Qualifikationen angestrebt wird, ergeben sich für diese Zuordnung natürlich grosse Schwierigkeiten. Es wurde versucht, jene Felder zu bezeichnen, für die in einem oder mehreren Instituten eine gezielte Ausbildung erfolgt. Dabei zeigt sich, dass für viele Funktionen des Sonderpädagogen entsprechende Ausbildungsangebote fehlen.

Abbildung 15: Funktions-Bereichs-Matrix: Istzustand, Sollzustand und Ausbildungssituation

| berufliche<br>Funktionen<br>in-<br>stitu-<br>tionelle<br>Bereiche | diagno-<br>stizieren/er-<br>fassen | therapieren/<br>behandeln | unterrich-<br>ten/fördern | erziehen | beraten/<br>anleiten | aus-<br>weiter- u.<br>fortbilden | koordinie-<br>ren/admini-<br>strieren | sozialpoli-<br>tisch tätig<br>sein |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|---------------------------|----------|----------------------|----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| Familie                                                           |                                    |                           |                           |          |                      |                                  |                                       |                                    |
| Regelschule                                                       |                                    |                           |                           |          |                      |                                  |                                       |                                    |
| Sonderschule                                                      |                                    |                           |                           |          |                      |                                  |                                       |                                    |
| Ambulante<br>Spezialdienste                                       |                                    |                           |                           |          |                      |                                  |                                       |                                    |
| Sonderpädago-<br>gische Heime                                     |                                    |                           |                           |          |                      |                                  |                                       |                                    |
| Kliniken                                                          |                                    |                           |                           |          |                      |                                  |                                       |                                    |
| Berufliche<br>u. soziale<br>Rehabilitation                        |                                    |                           |                           |          |                      |                                  |                                       |                                    |
| Ausbildungs-<br>institute                                         |                                    |                           |                           |          |                      |                                  |                                       |                                    |
| Oeffentlichkeit                                                   |                                    |                           |                           |          |                      |                                  |                                       |                                    |

≡ Bereiche, in denen Sonderpädagogen tätig sind

/// Bereiche, die von Sonderpädagogen auszufüllen wären

||| Bereiche mit institutionalisiertem Ausbildungsangebot

Die festgestellte Diskrepanz hängt einerseits damit zusammen, dass sich die Tätigkeitsfelder schneller ausgeweitet haben als die entsprechenden Ausbildungsmöglichkeiten. Andererseits betrachten sich die Ausbildungsinstitute z.T. als nicht zuständig für die Vermittlung der nicht abgedeckten Qualifikationen (z.B. Qualifikationen im Bereich der beruflichen Rehabilitation), oder es wird die Meinung vertreten, dass die Qualifikationen, die für jene Tätigkeitsfelder erforderlich sind, die durch die Ausbildung nicht abgedeckt sind, durch geplante Ausbildung gar nicht zu realisieren seien (z.B. Qualifikationen im Bereich sozialpolitischer Funktionen). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch davon ausgegangen, dass zwar nicht jedes einzelne sonderpädagogische Institut, jedoch die Institute in ihrer Gesamtheit für die Qualifikationen bezüglich aller Tätigkeitsfelder von Sonderpädagogen zuständig sind, und dass alle notwendigen Kompetenzen zumindest teilweise einer geplanten Ausbildung zugänglich sind.

Völlige Deckungsgleichheit zwischen Tätigkeitsfeldern und Ausbildungsangebot ist nicht möglich, indem es immer mehr berufliche Funktionskonstellationen als spezifische Ausbildungsgänge gibt. Völlige Deckungsgleichheit ist auch gar nicht wünschenswert, da Tätigkeitsfelder sich dauernd verändern und weiterentwickeln. Eine relative Entsprechung, die über den heutigen Stand hinausgeht, wäre jedoch anzustreben. Insbesondere geht es dabei:

- um den Bereich der Familie, vor allem im Zusammenhang mit der Früh-  
erziehung, aber auch im Hinblick auf eine verbesserte Prävention  
und Rehabilitation in der Arbeit mit Lernbehinderten;
- um den Bereich der Regelschule, in der der Sonderpädagoge durch Er-  
teilen von Stütz- und Förderunterricht, durch Beratung der Regel-  
schullehrer und durch therapeutische Interventionen die integrierte  
oder teilintegrierte Förderung behinderter Schüler ermöglichen sollte;
- um den Bereich der beruflichen und sozialen Rehabilitation, ohne  
dessen systematischen Ausbau die sonderpädagogische Förderung im  
Schulbereich fragwürdig wird;
- um den Bereich der Ausbildungsinstitute im Sinne des Erwerbs von  
(hochschul-)didaktischen und kommunikativen Qualifikationen durch  
die Dozenten;

- um den Bereich der Öffentlichkeit im Sinne der Vorbereitung auf die Kooperation in und mit Verwaltungen, Verbänden, Massenmedien u.a..

Aus der Sicht spezifischer Funktionen fehlen vor allem Qualifikationen bezüglich beraten/anleiten, aus-/weiter-/fortbilden, koordinieren/administrieren und sozialpolitisch tätig sein.

Ein weiteres Problem im Zusammenhang mit der Frage nach Zielsetzungen und Ausbildungsbereichen ergibt sich bei der Frage nach der Spezialisierung bezüglich verschiedener Behinderungsformen. Hier können wir auf die in der Abbildung 1 der Bestandesaufnahme zusammengefassten Informationen zurückgreifen. Hier hat sich gezeigt, dass für die Qualifikation bzgl. der sonderpädagogischen Arbeit mit hörgeschädigten, mit sehbehinderten und mit körperbehinderten Kindern lediglich berufsbegleitende Kurse zur Verfügung stehen. Vom inhaltlichen Angebot und vom zeitlichen Aufwand her gesehen kann bei diesen Kursen z.T. kaum von einer eigentlichen Ausbildung gesprochen werden. Als dringliche Reformaufgabe stellt sich deshalb die Berücksichtigung und die qualitativ verantwortbare Befriedigung dieser zahlenmässig eher kleinen Ausbildungsbedürfnisse. Hier drängt sich eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Instituten auf. Da einerseits nicht jedes Institut die erforderlichen spezialisierten Dozenten zur Verfügung haben kann und da andererseits die Konzentration der Spezialisierung auf nur ein Institut u.a. an der nicht vorhandenen Koordination der Grundausbildung der verschiedenen Institute scheitern wird, scheint sich als die am ehesten realisierbare Lösung der Austausch der entsprechend spezialisierten Dozenten zu ergeben. Dadurch würden solche Spezialisierungsmöglichkeiten an verschiedenen Instituten zur Verfügung stehen, und sie könnten angeboten werden, auch wenn entsprechend dem jeweiligen beschränkten Fachkräftebedarf nur einzelne Studieninteressenten vorhanden wären.

### 6.1.3 Inhaltliche Strukturierung der Ausbildung

Im Rahmen der Bestandesaufnahme war versucht worden, die Ausbildungsinhalte nach verschiedenen Fächern zu gruppieren. Trotz der Bedenken, die dort gegenüber diesem Vorgehen angemeldet wurden, entspricht diese Art der Gruppierung den tatsächlichen Gegebenheiten der meisten Aus-

bildungsgänge. Insofern war die Strukturierung nach einzelnen Fächern bzw. Wissenschaftsdisziplinen für die Analyse des Ist-Zustandes berechtigt. In der Konfrontation mit den in den beiden vorangegangenen Kapiteln entwickelten Soll-Vorstellungen bildet diese heute übliche Einteilung des Ausbildungsangebots einen ersten Kritikpunkt.

Diese Unterteilung nach einzelnen Fächern hat zur Folge, dass sich das Ausbildungsangebot für den Sonderpädagogikstudenten jeweils entsprechend den verschiedenen fachimmanenten Systematiken gliedert. Im Zusammenhang mit dem in der Sonderpädagogenausbildung dominierenden Lehrauftragswesen (vgl. 3.4.2) resultiert daraus eine starke Zerstückelung des Ausbildungsangebots. Dies stellt eines der Haupthindernisse bei der Realisierung der im Kapitel 4.3 geforderten subtileren Theorie-Praxis-Vermittlung dar. Von da her muss gefordert werden, dass die Ausbildungsinhalte vermehrt nach dem Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens ausgewählt und fächerübergreifend nach verschiedenen Themen- und Problemstellungen strukturiert werden müssen.

Ein zweiter Reformpunkt bzgl. der inhaltlichen Strukturierung der Ausbildungsgänge ergibt sich aus der Gegenüberstellung der Gewichtung einzelner Fächer innerhalb der verschiedenen Ausbildungsgänge (Abb. 7 u. 8, S.68/69) und der Qualifikationsanforderungen an den Sonderpädagogen. Diese Gegenüberstellung muss natürlich mit grosser Vorsicht geschehen, da das Angebot bestimmter Fächer noch keinen Schluss auf die damit vermittelten Qualifikationen zulässt. Andererseits kann doch aus dem Fehlen bzw. der schwachen Dottierung einzelner Fächer auf die Vernachlässigung verschiedener Qualifikationen geschlossen werden, vor allem in jenen Bereichen der Fächerunterteilung, die unmittelbar auf einzelne berufsspezifische Funktionen des Sonderpädagogen bezogen sind.

Aufgrund der im Abschnitt 3.3.3.1 dargelegten Schwierigkeiten bei der Zusammenstellung der Ausbildungsinhalte der Ausbildung von Sonderpädagogen auf Lizentiatsstufe, beschränken sich die folgenden Überlegungen auf die Ausbildung von Sonderpädagogen auf Diplomstufe. Hier zeigt die Bestandesaufnahme, dass in 9 der insgesamt 15 Ausbildungsgänge für Sonderschullehrer und für "polyvalente" Sonderpädagogen der inhaltliche Schwerpunkt der Ausbildung im Bereich Methodik/Didaktik liegt.

Der prozentuale Anteil dieses Fachs liegt dabei zwischen 22.5% und 40%. Von denjenigen Ausbildungsgängen, die ausschliesslich für den Sonderschulbereich qualifizieren, sind es sogar nur zwei, bei denen Methodik/Didaktik nicht der mit Abstand am stärksten dotierte Ausbildungsbereich darstellt. Das Fach Diagnostik fehlt lediglich bei zwei Ausbildungsgängen vollständig, in allen andern scheint es mit einem durchschnittlichen Anteil von 5.5% am gesamten Ausbildungsstoff angemessen vertreten zu sein. Ein sehr uneinheitliches Bild ergibt sich dagegen in den Bereichen Therapie und Beratung, bei jenen Qualifikationen also, denen im Zusammenhang mit den Ausweitungs- und Integrationsbestrebungen (vgl. 5.4.2 u. 5.4.3) besondere Bedeutung zukommt. Ausbildungsinhalte im Bereich Therapie sind in den Vollzeit-ausbildungsgängen durchwegs vertreten und zwar mit einem Anteil zwischen 2% und 11% des gesamten Ausbildungsstoffes. An 5 der insgesamt 9 berufsbegleitenden Kurse fehlen entsprechende Inhalte jedoch ganz oder fallen umfangmässig überhaupt nicht ins Gewicht. Weitgehend vernachlässigt werden von allen Ausbildungsgängen Ausbildungsinhalte im Bereich Beratung, eine Feststellung die bereits im vorangegangenen Abschnitt 6.1.2 getroffen werden musste.

Die bei der Diskussion um das wissenschaftliche Anforderungssystem (vgl. 5.3.2) geforderte Forschungsbezogenheit der Ausbildung scheint nur in sehr wenigen Ausbildungsgängen verwirklicht. Berücksichtigt man, dass es sich bei den dem Fach Forschungsmethodik zugeordneten Lehrveranstaltungen meist lediglich um Anleitungen zur Erstellung der eigenen Diplomarbeit handelt, so wird deutlich, dass Ausbildungsinhalte zu Fragen der Beteiligung an und der Konzeption und Auswertung von Forschungsprozessen weitgehend fehlen. Ungenügende oder gar keine Berücksichtigung finden bei der heute üblichen Gewichtung der Ausbildungsinhalte Probleme der organisations- und der gesellschaftstheoretischen Dimension sonderpädagogischer Arbeit. Jedenfalls bleibt der Fachbereich Soziologie, durch den entsprechende Ausbildungsinhalte am ehesten vermittelt werden könnten, in der gesamten Sonderpädagogenausbildung praktisch ausgeblendet. Auch wenn eingeräumt werden muss, dass diese Dimensionen in der vorliegenden Arbeit gerade wegen ihrer bisherigen Vernachlässigung im Verhältnis zu andern Aspekten etwas stärker akzentuiert wurden, fällt diese Lücke stark ins Gewicht und weist auf eine gesamthaft sehr eingeschränkt berufsfeldbezogene Ausbildung hin.

#### 6.1.4 Zeitliche Strukturierung, Dauer und Evaluation der Ausbildung

Die Bestandesaufnahme hat gezeigt, dass die Sonderpädagogenausbildung in der Schweiz auf zwei verschiedenen Niveaus abgeschlossen werden kann, entweder mit einem sonderpädagogischen Diplom oder mit einem akademischen Grad. Die Dauer einer Ausbildung auf akademischer Abschlussstufe schwankt entsprechend den Bestimmungen der jeweiligen Fakultät und den Intentionen des Studenten in der Regel zwischen 8 und 12 Semestern. Probleme ergeben sich auf dieser Ausbildungsstufe weniger bezüglich der Ausbildungsdauer als in bezug auf eine veränderte zeitliche Strukturierung im Hinblick auf eine verbesserte Theorie-Praxis-Vermittlung.

Im Bereich der Ausbildung auf Diplomstufe dagegen stellt die Frage nach der Dauer der Ausbildung ein offensichtliches Reformproblem dar. Die Dauer der Sonderschullehrerausbildung schwankt zwischen 210 Ausbildungsstunden (FMCD Lausanne) und 1687 Ausbildungsstunden (HPI Freiburg). Auch wenn es schwerfällt, eine minimale Dauer für die Sonderpädagogenausbildung festzulegen, so scheinen mehrere Ausbildungskurse doch einen Grenzwert für eine qualitativ genügende Ausbildung zu unterschreiten. Ob 300 Ausbildungsstunden, die ohne jegliche Reduktion der Unterrichtsverpflichtung berufsbegleitend absolviert werden, tatsächlich wie behauptet "eine wissenschaftlich-theoretische und eine praktische Ausbildung" bieten können, die "die erforderlichen erzieherischen, didaktischen und methodischen Fähigkeiten"(GYSI/BUERLI 1977, S.TG26) vermittelt, muss jedenfalls bezweifelt werden.

Das Problem der minimalen Ausbildungsdauer kann nicht losgelöst von der Frage nach der Ausbildungsform gelöst werden. Für den Bereich der Sonderschullehrerausbildung hat die Bestandesaufnahme ergeben, dass ca. 20% der Studenten eine Vollzeitausbildung und ca. 80% eine berufsbegleitende Ausbildung absolvieren. Dieser grosse Anteil berufsbegleitender Ausbildung hat eine Reihe verschiedener Gründe.

Es muss hier auf die in der Einleitung zu dieser Arbeit erwähnte Diskrepanz zwischen der starken Zunahme von Schulungs- und Förderungsmöglichkeiten für Behinderte und dem ungenügenden Ausbau der Ausbildungsmöglich-

keiten für das entsprechende Fachpersonal hingewiesen werden. Die bestehenden Ausbildungsinstitute verfügten und verfügen z.T. bis heute nicht über die notwendigen Ressourcen und Kapazitäten, um der Ausbildungsnachfrage zu genügen. Berufsbegleitende Kurse erwiesen sich in dieser Situation als am schnellsten und im Hinblick auf die Nachqualifikation von bereits in der Praxis stehenden Sonderpädagogen am einfachsten zu realisierende Lösung. Dass diese zunächst meist als Not- oder Uebergangslösung organisierten Kurse an verschiedenen Orten zu Dauereinrichtungen geworden sind, liegt z.T. an den offensichtlichen finanziellen Vorteilen, die sie gegenüber einer Vollzeitausbildung bieten. Dem Kursteilnehmer entsteht kein Lohnausfall und der Staat muss keine Stipendien, sondern höchstens in einzelnen Fällen Stellvertreterkosten bezahlen. Berufsbegleitende Kurse verursachen auch kaum Kosten für infrastrukturelle Investitionen. Da die Schweiz, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, das grundständige Studium für Sonderschullehrer nicht kennt, die Studienanwärter also bereits über eine Lehrbefähigung im Regelschulbereich und für die meisten Ausbildungsgänge auch über Berufspraxis im Lehrbereich verfügen müssen, bietet eine berufsbegleitende Ausbildung auch schulorganisatorische Vorteile. Die Schulklassen der Kursabsolventen müssen nicht oder doch nur für einzelne Stunden einem Stellvertreter anvertraut werden und für den Kursabsolventen macht die Ausbildung nicht einen Wohnortwechsel erforderlich.

Trotz dieser Vorteile ergeben sich gegenüber der berufsbegleitenden Ausbildungsform erhebliche Bedenken, vor allem wenn wir sie nach der Möglichkeit des Erwerbs der im Kapitel 5 dargestellten notwendigen Handlungskompetenz des Sonderpädagogen befragen. Dieser Erwerb scheint von der Lerndauer und der Lernsituation her gesehen in berufsbegleitenden Kursen kaum realisierbar zu sein. Wenn für eine Vollzeit- und eine berufsbegleitende Ausbildung beispielsweise je 1000 Ausbildungsstunden ausgewiesen werden, so muss dabei berücksichtigt werden, dass der Absolvent der berufsbegleitenden Ausbildung diese 1000 Stunden in der Regel zusätzlich zu seinem normalen oder allenfalls leicht reduzierten Arbeitspensum als Lehrer leisten muss, während der Absolvent der Vollzeitausbildung sehr oft ein Mehrfaches der eigentlichen Ausbildungsstunden in Form von individuellen Studien oder Gruppenarbeiten investieren kann. Es kann sich also nicht lediglich darum handeln, eine Erhöhung der Stundenzahlen der berufsbegleitenden Ausbildungsgänge zu fordern. Gespräche mit Absolventen berufs-

begleitender Kurse bestätigen durchwegs, dass bereits bei den gegenwärtig eingesetzten Stundenzahlen ein enormes psychisches und physisches Durchhaltevermögen erforderlich ist und v.FELTEN(1974) stellt in seiner Befragung der im Kanton Bern tätigen Sonderpädagogen denn auch fest, dass 87% jener, die sich zu diesem Problem äusserten, eine Vollzeitausbildung fordern.

Oft wird von Verfechtern einer berufsbegleitenden Ausbildung auf den vermeintlichen Vorteil des unmittelbaren Praxisbezugs hingewiesen. Das unmittelbare zeitliche Nebeneinander von Ausbildung und Berufstätigkeit garantiert jedoch noch keineswegs einen effektiven Theorie-Praxis-Bezug. Es scheint eher so zu sein, dass es in dieser Lernsituation kaum möglich ist, die für die Modifikation des eigenen Verhaltens notwendige Distanz zu den Handlungszwängen der alltäglichen Praxis zu finden. Die zeitliche Konzentration der Ausbildung setzt zudem der didaktischen Gestaltung der Lernsituation enge Grenzen. Für den Erwerb von Qualifikationen, wie sie vor allem im Zusammenhang mit der Analyse der interaktionstheoretischen Dimension der sonderpädagogischen Arbeit gefordert wurden, sind Ausbildungsformen notwendig, die eine gewisse Selbsterfahrung und Selbstreflexion des Studenten ermöglichen. Solche relativ zeitintensiven Lernformen sind jedoch in der berufsbegleitenden Ausbildung kaum zu realisieren.

Aufgrund dieser Ueberlegungen erweist es sich als notwendig, berufsbegleitende Kurse, jedenfalls im Bereich der sonderpädagogischen Grundausbildung, zu überwinden. Dieses Postulat darf aber nicht im Sinne einer "ersatzlosen Streichung" dieser Kurse verstanden werden. Die quantitative Analyse der gegenwärtigen Ausbildungssituation hat gezeigt, dass der Anteil der männlichen Studenten am Total der Sonderpädagogikstudenten ca. 27% beträgt. Bei der Gesamtzahl jener, die eine berufsbegleitende Ausbildung absolvieren, beträgt der Anteil männlicher Studenten dagegen ca. 42%. Soll der Anteil männlicher Sonderpädagogen beibehalten werden, so muss mit dem Abbau berufsbegleitender Kurse nicht nur die Ausbildungskapazität der Sonderpädagogischen Institute erhöht werden, es müssen auch finanzielle Anstrengungen für die Freistellung zur Weiterbildung bereits berufstätiger Lehrer gemacht werden.

Ein Problem der zeitlichen Strukturierung der Ausbildung stellt auch die Frage nach dem stufenweisen Erwerb verschiedener Kompetenzniveaus dar. Wieweit die im Abschnitt 5.5.2 dargestellten mit der Professionalisierung sonderpädagogischer Tätigkeiten zusammenhängenden negativen Aspekte sich auswirken oder aber vermieden werden können, hängt z.T. damit zusammen, ob eine Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Abschlussniveaus besteht. Besteht diese Durchlässigkeit nicht, d.h. kann ein Abschluss auf Diplomstufe nicht durch einen Abschluss auf Lizentiatsstufe ergänzt werden oder kann ein Abschluss auf Lizentiatsstufe nur auf direktem Weg, also ohne das sonderpädagogische Diplom als Zwischenstufe, erworben werden, so ergibt sich die Gefahr einer Ueberschichtung und vermehrten Hierarchisierung in den sonderpädagogischen Tätigkeitsfeldern. Die Bestandesaufnahme hat gezeigt, dass heute lediglich an einem der Ausbildungsinstitute zwei Abschlussniveaus systematisch aufeinander bezogen sind. Im Hinblick auf die geforderte Professionalisierung im Sinne der Kompetenzerweiterung, müsste diese Möglichkeit des stufenweisen Ausbildungsaufbaus bzw. -abschlusses auch an andern Instituten geschaffen werden.

Wenn nun abschliessend noch Ist-Zustand und Soll-Wert bezüglich der Evaluation in der Sonderpädagogenausbildung verglichen werden, so beschränken sich die Ueberlegungen auf die Evaluation der Handlungsfähigkeit und der Lernprozesse der Studenten. Die Forderungen von MICHEL (1977, S.39), dass auf Hochschulebene neben dieser Handlungsfähigkeit der Studenten im Interesse einer kontinuierlichen Optimierung des Studienangebotes auch die Leistungen der Ausbildungsinstitute von Zeit zu Zeit überprüft werden müssen, kann hier lediglich als Postulat, das auch für die Sonderpädagogenausbildung Gültigkeit hat, aufgeführt werden.

Die Bestandesaufnahme hat gezeigt, dass nur an wenigen Ausbildungsgängen Formen der studienbegleitenden Evaluation praktiziert werden. Die Evaluation studentischer Leistungen geschieht mehrheitlich in Form punktueller Zwischen- und vor allem Schlussprüfungen. Aus grundsätzlich-didaktischen Ueberlegungen sollten jedoch massierte Prüfungssituationen vermehrt durch regelmässige und über die gesamte Ausbildungszeit verteilte Rückmeldungen zum Stand der Lernfortschritte ersetzt werden. Damit könnte eine Ueberbewertung der selektiven Funktion von Prüfungen gegenüber der diagnostischen und der pädagogisch-didaktischen Funktion abgebaut werden.

Die heute praktizierte punktuelle Evaluation weist zudem zwei Merkmale auf, die im Hinblick auf den geforderten Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz modifiziert werden sollten. Beim ersten Merkmal handelt es sich darum, dass das Hauptgewicht der Evaluation hauptsächlich auf der Prüfung von Wissen liegt. Viele der aus dem Tätigkeitsfeld, sowie dem wissenschaftlichen und dem gesellschaftlichen Anforderungssystem abgeleiteten Zielsetzungen lassen sich nicht lediglich durch die Überprüfung des Wissensstandes evaluieren. So sind z.B. Fähigkeiten zur Bewältigung von Inter- und Intra-Rollenkonflikten, zur Durchsetzung besserer Integrationsbedingungen, zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse, zur Analyse organisationsbedingter sozialer Situationen oder die Fähigkeit zur Teamarbeit mit kommunikativen und mit interaktionalen Qualifikationen verbunden, die nur handlungsmässig evaluierbar sind.

Ein zweites Merkmal der heute gängigen Prüfungssituationen liegt darin, dass es sich dabei fast ausschliesslich um Fremdevaluation handelt. Gerade für die Sonderpädagogenausbildung ist es jedoch wichtig, dass diese Fremdevaluation durch Formen der Selbstevaluation ergänzt wird. Der Sonderpädagoge handelt in der Erfüllung seiner Aufgaben sehr weitgehend selbständig. Im Unterschied beispielsweise zu einem Primarlehrer setzt er sich die Ziele und Teilziele, die er in seiner Arbeit erreichen will, weitgehend selber, hat er weniger allgemeingültige und damit leicht überprüfbare Normen zu erreichen. Dies erfordert eine dauernde selbstkritische Beurteilung der eigenen Leistungen. Dadurch kommt der Evaluation von Leistungen innerhalb der Sonderpädagogenausbildung ein besonderer Stellenwert zu. Der Student muss lernen, seine Leistungen selber zu beurteilen. Die Leistungsmessung, die der Student während der Ausbildung an sich selber erfährt, muss ihn zudem befähigen, die Leistungen der ihm später Anvertrauten einschätzen zu können und sie in Beziehung zu setzen zu realistischen Zielsetzungen und zu individuellen Voraussetzungen und institutionellen Gegebenheiten.

# Lebenslauf

Ich wurde am 25.6.1946 in Emmen LU geboren. Hier besuchte ich die Primar- und die Sekundarschule, anschliessend das Lehrerseminar der Stadt Luzern. Nach zweijähriger Tätigkeit als Primarlehrer in Römerswil LU und in Emmen LU immatrikulierte ich mich im Wintersemester 69/70 an der Universität Zürich und studierte Psychologie, Pädagogik und Soziologie. Nach dem Erwerb des Lizentiats im Herbst 1974 arbeitete ich zwei Jahre als Sonderschullehrer im Schulheim "Mätteli" in Emmenbrücke LU. Von 1976 bis 1978 war ich teilzeitlich als Mitarbeiter der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik in Luzern beschäftigt. Im gleichen Zeitraum habe ich die vorliegende Dissertation erstellt. Seit dem Herbst 1978 arbeite ich als Lehrer für Pädagogik, Psychologie und Deutsch am Seminar für Handarbeits-, Hauswirtschafts- und Turnlehrerinnen des Kantons Graubünden in Chur. Abschluss des Doktorexamens im Sommersemester 1979.





